

## АНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД ДО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЦІ США

*У статті розглянуто зміст, форми та методи аналітичного підходу до морального виховання у педагогіці США. Проаналізовано особливості та принципи функціонування спільнот допитливих як однієї із форм морального виховання особистості. Визначено стадії філософської дискусії у спільнотах допитливих.*

*З'ясовано вимоги до проведення моральних дискусій з метою розвитку критичного мислення учнів.*

У сучасних умовах глобальних економічних, політичних і соціокультурних перетворень України, що супроводжуються трансформацією традиційної системи моральних та ідеологічних цінностей, значного загострення набуває проблема морального виховання. Особливо актуальним є впровадження в шкільну практику тих підходів до морального виховання, що передбачають критичне осмислення вихованцями моральних норм та цінностей, розвивають вміння та навички самостійно приймати моральні рішення тощо. З цією метою доцільним є вивчення надбань американської педагогіки, зокрема аналітичного підходу до морального виховання, яка має багатий досвід у цій галузі.

Американський досвід розвитку критичного мислення учнів у навчально-виховному процесі став об'єктом вивчення О. Арделян, О. Белкіної, Н. Кірпота, М. Красовицького, О. Лабенко, В. Хрипун. Психодинаміка навчальної групи "спільнота допитливих" досліджувалася П. Лушиним. Проте досі малодослідженим у вітчизняній педагогіці залишається аналітичний підхід до морального виховання учнів у контексті теорії та практики американської школи.

Мета дослідження полягає в тому, щоб з'ясувати зміст, форми та методи аналітичного підходу до морального виховання в педагогіці США; проаналізувати діяльність спільнот допитливих як особливої форми морального виховання; визначити принципи їх функціонування; виділити стадії філософської дискусії в спільнотах допитливих.

Основи аналітичного підходу до морального виховання були закладені в педагогіці США представниками соціального напрямку, які зосереджують основну увагу на процесах раціонального мислення. На їх погляд, головне в моральному вихованні – навчити учнів використовувати логічне мислення та прийоми наукових досліджень у вирішенні морально-ціннісних проблем. Учням пропонується у ситуаціях морального вибору перевіряти достовірність фактів і оцінювати їх шляхом логічного аналізу.

Згідно з таким підходом, оцінювання є пізнавальним процесом встановлення істинності реальних фактів і висновків, виведених із них. Відповідно виховний процес спрямовується на засвоєння особистістю загальносоціальних, а не вироблення власних моральних цінностей. Процес формування ціннісних орієнтацій трактується як самоактуалізація особистості, яка розглядає альтернативи, робить вільний вибір, оцінює, підтверджує його та діє відповідно до нього.

Представниками аналітичного підходу до морального виховання є А. Еліс, Г. Келі, М. Скрівен, професори Монтклерського державного університету США Ф. Гуїн, М. Ліпман, Е. Шарп та ін. Вони активно займаються вивченням особливостей критичного мислення, його ролі у виховному та навчальному процесі, розробляють основи навчання учнів демократії тощо.

Прихильники даного підходу вважають, що для формування певних моральних цінностей не достатньо лише культивувати безпосередні емоційні реакції чи безперервно твердити про них. Замість цього потрібно допомогти дітям зрозуміти їх сутність та реалізувати в житті, навчити вихованців думати про них самостійно, а не просто висловлювати готові реакції на відповідний стимул [1: 110]. Критичним є ставлення до традиційних методів морального виховання учнів. Настава вважається не найкращим способом формування цінностей. Так, М. Ліпман стверджує, що вчителі не повинні проповідувати власні чи загальноприйняті цінності та переконання, прийнявши які, як здається вихователям, учні б тільки виграли. Вони повинні забезпечити умови, за яких учні дійшли до цих же висновків шляхом власних міркувань. Саме це може гарантувати механізм спільнот допитливих, які визнаються головною формою морального виховання [1: 119].

Аналітичний підхід передбачає використання методів виховання, які забезпечують індивідуальне та групове вивчення цінностей, дослідження соціальних проблем, обговорення в класі моральних норм. Фактично в шкільне середовище переносяться методи соціальних наук. В учнів виробляються такі ж пізнавальні та інтелектуальні операції, як під час розвитку критичного мислення: 1) визначення проблеми; 2) доведення доречності твердження; 3) звернення до схожих випадків із метою визначення ціннісних позицій; 4) виділення логічних і емпіричних суперечностей в доказах; 5) зіставлення протилежних доказів; 6) пошук і перевірка ймовірних шляхів розв'язання проблеми.

М. Ліпман пропонує перетворити клас у спільноту допитливих, де учні можуть продукувати та обговорювати ідеї, прояснювати поняття, розвивати гіпотези, оцінювати можливі наслідки і в цілому спільно міркувати. Ці спільноти розвивають дослідницькі навички, вміння міркувати та створювати поняття, котрі дозволяють, через відсіч другорядних проблем, вести керовану та результативну дискусію, зокрема моральну [1: 110].

Невипадковою є назва цих колективних об'єднань – "спільноти допитливих", або "спільноти дослідників". Акцент робиться на дослідницькій спрямованості спільнот, що реалізується через обговорення понять, доказів, здобуття практичних результатів, зокрема, досягнення узгоджень, отримання рішень, висновків тощо. Через поняття "спільнота" підкреслюються соціальні, емоційні та творчі аспекти процесу. Соціальні – оскільки члени спільноти усвідомлюють свою взаємозалежність і в той же час визнають право кожного на власну точку зору та бачення проблеми; емоційні – оскільки вони виявляють турботу один про одного та про процедури дослідження; творчі – оскільки такі спільноти стимулюють їх учасників мислити самостійно – незалежно, образно та оригінально [1: 114].

Участь у діяльності спільноти допитливих, що передбачає постановку та розв'язання філософських питань, не лише ознайомлює учнів із філософськими поняттями та передбачає їх дослідження, а й допомагає навчитися долати спільні труднощі. Засвоєння та дослідження учнями ідей та цінностей, що мають непересічне значення, сприяє їх інтелектуальному, емоційному та моральному зростанню. Е. Шарп вважає, що жити в спільноті допитливих означає жити, залучаючи весь свій інтелект, уяву та емоції у формування творчих взаємин з іншими людьми та світом природи, перетворюючи, таким чином, повсякденний досвід у мистецтво пошуку ідеалу. Спільне філософствування в спільнотах допитливих є не лише засобом критики певних життєвих реалій, явищ, понять, а й спосіб творчого оновлення старих та генерування нових життєвих перспектив [2: 44].

У спільноті допитливих вчителі та учні колективно обмірковують ті чи інші моральні питання, при цьому цінується внесок кожного, а не лише найрозумніших та здатних найшвидше реагувати. Навчаючись уважно слухати один одного, члени спільноти вчаться взаємній повазі. По мірі усвідомлення своєї залежності від рішень, прийнятих у спільноті допитливих, вони починають піклуватися про дотримання рішень та захищати їх. Кожен учасник спільноти може роз'яснювати іншому певну точку зору, висувати власні гіпотези, приймати чи розробляти гіпотези інших, висловлювати свої твердження, пропонувати контраргументи, запитувати, наводити докази, висловлювати свою незгоду тощо [1: 120]. Слід відзначити, що діалог, який виникає в процесі обговорення, не лише сприяє розширенню моральних знань, а й допомагає захистити ці знання за допомогою доказів та аргументів, а також координувати їх засобами критичного аналізу.

Важливим аспектом обговорень у спільнотах є вибір проблемного запитання. Вважається, що учні зможуть отримати хороші навички вирішення проблеми, якщо вони з самого початку мають справу з запитаннями, які стосуються їх безпосередньо та є насправді невирішеними. Особлива увага приділяється невирішеності проблеми. М. Ліпман стверджує, що між ситуацією, коли дитині ставлять запитання, на яке уже є відповідь, і тією ситуацією, коли на поставлене запитання відповідь невідома або дуже суперечлива, пролягає безодня. Якщо особа, котра ставить запитання знає на нього відповідь, то дитина зазвичай намагається вгадати, що саме знає ця особа, замість того, щоб розпочати самостійне дослідження проблеми. Дитину не можливо перехитрити, вона розуміє, що немає потреби винаходити колесо, якщо тебе просто запитують, що таке засіб пересування. Якщо ж питання є осмисленим, але особа, яка ставить запитання, не знає відповіді, то дискусія, що розгорнеться навколо нього у класі, вимагатиме, щоб кожен учень класу міркував більш-менш обґрунтовано [1: 117].

Одним із супутніх продуктів філософської дискусії є "Я", що поступово вчиться знаходити перспективи подальшого розвитку своєї особистості, піддавати сумніву вихідні посилення. Відбувається перехід від сприйняття себе як центру всесвіту, своїх поглядів як абсолютної істини, а інших людей як засобу задоволення власних потреб – до розуміння того, що ми є єдиними серед багатьох, однаково значущих і цінних осіб. Це зовсім не означає руйнування їхніх "Я", а є переходом від повної суб'єктивності до інтерсуб'єктивності. Поступово дитина починає виробляти в собі позицію, що дозволяє співпрацювати з іншими в спільноті допитливих, засвоювати їхній досвід, звільняє від необхідності пропускати все нове крізь усталені критерії [2: 45].

Філософська дискусія у спільнотах допитливих включає такі стадії [3: 73]:

*Стадія 1.* Пред'явлення емоційно та філософськи "зарядженого" тексту виховного спрямування (зокрема, опис життєвої події).

*Стадія 2.* Організація діалогічної комунікації, що реалізується через спільну інтерпретацію вихідного тексту. Спілкування, яке зазвичай розгортається навколо таких глибинних понять, як "справедливість", "стосунки" тощо, здійснюється у відносно спокійній, комфортній атмосфері.

*Стадія 3.* Конфронтація, за допомогою якої відбувається чітке визначення смислових позицій. Внаслідок того, що дана стадія соціально опосередкована й ґрунтується на принципах багатомірності та діалогічності, суперечності між взаємовиключними поглядами розв'язуються шляхом переходу на вищі смислові рівні.

*Стадія 4.* Реконструкція стосунків на індивідуальному та груповому рівнях. Тут має місце поява нових перспектив розвитку, філософських узагальнень, нових підходів до оцінки навчально-виховних та позанавчальних ситуацій.

Процес обговорення моральних проблем передбачає активну когнітивну діяльність учнів, що включає подолання таких явищ, як суперечливі емоції, нелогічність, помилковість суджень, небажання йти на компроміс, неповага до чужої думки.

У процесі діяльності спільнота допитливих керується принципами, що суттєво відрізняються від принципів традиційного виховання [3: 73-74]:

1. *Принцип абсолютного позитивного ставлення.* Передбачає відмову від оцінювання дій учнів як успішних лише у разі їхньої відповідності очікуванням чи стандартам певної авторитетної особи чи інстанції.

2. *Принцип переходу до порядку через хаос.* На відміну від принципу поступовості, в якому "хаотичні явища" на зразок порушення дисципліни розцінюються як негативні, а вчителям наполегливо рекомендують уникати їх, у моделі спільноти допитливих подібні явища інтерпретуються як природні й, досить часто, необхідні інтегративні реакції на певні моменти групової динаміки. У цьому розумінні хаос указує на можливість переходу на вищий етап розвитку, що вирізняється ознаками необоротності та нелінійності: необоротність означає те, що жодна відкрита соціальна система не спроможна на пряме відновлення колишнього стану; нелінійність передбачає, що зміна далеко не завжди відбувається у формі поступового кількісного накопичення.

3. *Принцип невизначеності* (ні швидкість, ні стиль, ні результати групового процесу не можуть бути заздалегідь передбачені). У моделі "спільноти допитливих" усі її компоненти – індивід, група та програмовий зміст – становлять єдине ціле. Результати взаємодії цих компонентів малопередбачувані: елемент, який гальмує розвиток системи, згодом може взяти на себе функцію конструктивного перетворення, що сприяє появі неадитивних новоутворень.

4. *Принцип колективного суб'єкта як спільної групової ідентичності, взаємного залучення й розподіленої відповідальності.* У моделі спільноти допитливих колективний суб'єкт трактується як умова саморегуляції. Індивід і соціум тут є відкритими системами, які забезпечують єдність у багатоманітності, автономію у взаємозалежності, індивідуальне здоров'я як елемент і результат групового здоров'я.

М. Ліпман наголошує на тому, що учнів слід вчити не просто мислити краще, а мислити самостійно. Він вважає, що люди вчать у своєму повсякденному житті використовувати більш досконалі методи вирішення конфліктів шляхом спільної постановки питань, спільного обговорення та спільного аналізу суджень. Так само учні матимуть велику користь, якщо будуть засвоювати моральні норми в процесі критичного та творчого мислення, включаючись у груповий дослідницький діалог та навчаючись брати до уваги різні сторони проблеми [1: 110]. Важливим є зауваження М. Ліпмана відносно того, що спільноти допитливих, як засіб формування моральних понять і цінностей, даватимуть позитивні результати лише в тому разі, коли учні будуть реалізовувати їх на практиці й знаходити в цьому задоволення.

Особливу увагу прибічники аналітичного підходу до морального виховання приділяють розвиткові критичного мислення як фундаментальної засади моральної поведінки. Традиційно критичне мислення трактується як:

1) здатність самостійно аналізувати інформацію; вміння бачити помилки або логічні порушення у твердженнях партнерів; аргументувати свої думки, змінювати їх, якщо вони неправильні; розпізнавати пропаганду й маніпуляції свідомістю; наявність розумного скепсису, сумнівів; прагнення до пошуку оптимальних рішень; мужність, принциповість, сміливість у відстоюванні своїх позицій; відкритість до сприймання інших поглядів [4: 73];

2) майстерне, відповідальне мислення, яке призводить до правильного висновку, бо воно: а) ґрунтується на певних критеріях; б) є самокоригуючим; в) відповідає контексту [5: 50];

3) здатність аналізувати факти, генерувати та систематизувати ідеї, захищати власну точку зору, порівнювати, оцінювати аргументи та вирішувати проблеми [6: 6];

4) свідомий та добре продуманий процес інтерпретації та оцінки інформації й досвіду через застосування сукупності рефлексивних прийомів і здібностей [7: 24];

5) інтелектуальний процес активного осмислення, узагальнення, синтезування, оцінювання інформації, отриманої в процесі спостереження, міркування, спілкування [8: 69].

Дж. Чаффі зазначає, що критично мислять ті, хто має свідомі та фундаментальні переконання, здатен самостійно аналізувати інформацію, робити власний вибір та надійно обґрунтовувати свої погляди [9: 5]. При цьому особливе значення надається моральній, гуманістичній, критичній оцінці ситуацій та власних дій. Дослідник виділяє такі ознаки критично мислячої людини: 1) відкритість до думок інших (здатність уважно прислухатися до поглядів інших, оцінювати різні шляхи вирішення проблеми); 2) компетентність (прагнення обґрунтовувати свою думку за допомогою реальних фактів і знання справи); 3) допитливість (вміння проникнути у сутність джерел інформації); 4) незалежність мислення (відсутність страху перед когнітивною конфронтацією з групою, здатність до критичної оцінки поглядів інших людей); 5) вміння дискутувати (уважне ставлення до протилежних думок, вміння висувати ідеї, які об'єднують); 6) проникливість (здатність проникати у сутність питання, явища, інформації); 7) самокритичність (розуміння особливостей свого мислення) [9: 36-37].

Прибічники аналітичного підходу до морального виховання радять вчителям залучати учнів до висловлення власних думок з питань моралі, привчати робити власний вибір. Під час аналізу моральних понять вчитель може запропонувати учням висловити власну позицію, дотримуючись таких рекомендацій: з'ясуй сутність предмета обговорення, досліди його; оціни різні погляди, думки; розглянь та визнач переконливість доказів на користь кожної думки; синтезуй свої міркування у незаперечний висновок; ясно і чітко поясни, чому ти так думаєш [2: 74].

М. Стар визначив вимоги, яких слід дотримуватися під час проведення моральних дискусій, щоб вони сприяли розвитку критичного мислення учнів: 1) для дискусії обирається ситуація, яка може відбутися чи відбувалася в житті особистості і є типовою для суспільства; 2) дискусія порушує актуальні для вихованців проблеми і відповідає віковим та індивідуальним особливостям групи; 3) кожна дилема має конфлікт, але не має єдиного рішення; кожен учень шукає власний шлях розв'язання проблеми; 4) дилема повинна мати практичне спрямування, тобто включати питання на зразок: "Як слід вчинити героєві ситуації?"; 5) педагог

займає нейтральну позицію, тобто спрямовує дискусію, заохочує учасників дискусії до висловлення власних думок, не робить поспішних висновків [10: 12].

Таким чином, аналітичний підхід до морального виховання ставить за мету навчити учнів приймати моральні рішення на основі ґрунтовного аналізу моральних проблем, перевірки достовірності фактів, визначення та аналізу альтернативних рішень, оцінювання фактів на основі критичного мислення, при цьому увага зосереджується на соціально прийнятих цінностях. Ефективним шляхом реалізації положень аналітичного підходу є учнівські спільноти допитливих, що являють собою добровільні об'єднання учнів, які моделюють науково-пошукову діяльність товариства дослідників: займаються постановкою та розв'язанням морально-філософських питань, продукуванням і обговоренням ідей, генеруванням гіпотез, оцінюванням можливих наслідків тих чи інших моральних рішень. На нашу думку, такий підхід є особливо актуальним для вивчення вітчизняними науковцями, оскільки він сприяє формуванню свідомої життєвої позиції особистості, її критичного ставлення до цінностей, які активно нав'язуються сучасним суспільством, та успішному процесу соціалізації учнів та їх адаптації до соціального середовища.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Вопросы философии. – 1995. – № 2. – С. 110-121.
2. Шарп Е. Навчання демократії // Рідна школа. – 2001. – № 4 (855). – С. 43-47.
3. Лушин П., Кеннеді Д. Психодинаміка навчальної групи "спільнота допитливих" і реформа освіти // Рідна школа. – 2001. – № 4 (855). – С. 73-75.
4. Красовицький М., Белкіна О. Проблеми виховання критичного мислення учнів у контексті теорії і практики американської школи // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С. 73-76.
5. Вайнштейн М. Критичне мислення як основа демократичного навчання // Рідна школа. – 2001. – № 4 (855). – С. 49-51.
6. Chance P. Thinking in the Classroom: A Survey of Programs. – New York: Teachers College, Columbia University, 1986. – 194 p.
7. Mertes L. Thinking and Writing // Middle School Journal. – 1991. – № 22. – P. 24-25.
8. Scriven M., Paul R. Critical Thinking Defined // Critical Thinking Conference. – Atlanta: GA, 1992. – November. – P. 68-91.
9. Chaffec J. The Thinker's Way. Steps to a Richer Life. – Boston, New York, Toronto, London: Little, Brown and Company, 1998. – 207 p.
10. Starr M. Building Life Skills. – New York: Copyright, 1995. – 96 p.

Матеріал надійшов до редакції 10.02.2007 р.

#### ***Довгань Л.И. Аналитический подход к нравственному воспитанию в педагогике США.***

*В статье исследованы суть, формы и методы аналитического подхода к моральному воспитанию в педагогике США. Проанализированы особенности и принципы функционирования сообществ любознательных как одной из форм нравственного воспитания личности. Определены этапы философской дискуссии в сообществах любознательных. Выявлены требования к проведению моральных дискуссий с целью развития критического мышления учеников.*

#### ***Dovhan L.I. Analytical approach to moral education in the Pedagogy of the USA.***

*Content, forms and methods of analytical approach to moral education in the pedagogy of the USA are investigated. Functioning peculiarities and principles of the of the inquiry community as a form of person's moral education are analyzed. The stages of the philosophical discussion in the inquiry community are defined. Requirements for conducting moral discussions with the purpose of developing student' critical thinking are determined.*